

Pētījums un raksts tapis Valsts pētījumu programmas “Letonika latviskas un eiropiskas sabiedrības attīstībai”, projekta “Naratīvs, forma un balss: literatūras iesakņotība kultūrā un sabiedrībā” (Nr. VPP-LETONIKA-2022/3-0003) ietvaros.



Lasīšanas grūtību identifikācija un mazināšana 4. klasē – lasīšanas raitums kā lasītprasmes novērtēšanas kritērijs un tās uzlabošanas instruments

Eva Birzniece, Dr. Philol.

Pētījuma mērķis

Pētījuma mērķis ir palīdzēt skolotājiem (objektīvi un viegli) identificēt skolēnus, kuriem 4. klasē ir lasīšanas grūtības, t.i., kuru lasītprasme ir (ļoti) vāja, un ieteikt skolotājiem veidus, kā, uzlabojot lasīšanas raitumu, uzlabot lasītprasmi kopumā. Ieteiktā metode – lasīšanas raituma novērtēšana, kas tiek izteikta kā pareizi izlasīti vārdi minūtē (turpmāk – pvm), ļaus skolotājiem novērtēt gan skolēnu pašreizējo lasīšanas raitumu (*baseline measurement*) (turpmāk tekstā angliskajiem terminiem, kas tulkoti latviski, tiks norādīti oriģināli), gan vēlāk - jau pielietotās pedagoģiskās intervences (papildu apmācības) efektivitāti, ļaujot to mainīt un pielāgot skolēnu lasītprasmes izaugsmes vajadzībām. Trešais pētījuma mērķis ir norādīt uz asistīvajām tehnoloģijām/informācijas un komunikācijas tehnoloģijām (IKT), kas palīdz mazināt sliktas lasītprasmes ietekmi uz skolēna spēju piekļūt 4. klases mācību saturam un kuras jau ir pieejamas vai pārredzamā laika periodā var tikt padarītas plaši pieejamas individuāla skolēna lietojumam Latvijas vispārīgizglītojošajās skolās.

Pētījums

Lai objektīvi identificētu skolēnus, kuriem ir vāja lasītprasme, pētījuma ietvaros ir savākti un apkopoti dati par skolēnu lasītprasmi – lasīšanas raitumu (*reading fluency*) 4. klasē, veicot lasītprasmes mērījumus divas reizes mācību gada laikā (1. semestra sākumā un 2. semestra/mācību gada beigās) un iegūtos rezultātus sadalot 10., 25., 50., 75. un 90. procentilē. Skolēnu lasītprasme, kuru lasīšanas raituma vērtība ir 10. un 25. procentilē, atbilst tik vājai, ka tiek uzskatīts par lasīšanas traucējumu jeb disleksiju, un līdz ar to skolēns kvalificējas gan papildu lasītāpmācībai, gan dažādiem pielāgojumiem mācīšanās procesā. 20. procentile ir tas prasmju līmenis, kur vāju lasītprasmi par disleksiju kvalificē arī Latvijā lokalizētais Oregonas Universitātē, ASV, izstrādātais *Acadience* (agrāk DIBELS) tests. Pētnieciskā izpratnē papildu lasītāpmācībai kvalificējas arī skolēni, kuru lasīšanas ātrums, t.i., pvm rādītājs, atpaliek no 50. procentiles par 10 vārdiem divos iepriekš nelasīta teksta mērījumos (Hasbrouck, Tindal; 2006). Tas nozīmē, ka šeit piedāvātais pvm mērījums ļaus skolotājiem, kas strādā ar skolēniem klasē, identificēt skolēnus, kuriem ir vajadzīgs papildu treniņš lasītprasmes apguvei.

Pētījuma metode

Pētījumā izmantota starptautiski aprobēta un plaši izmantota metode - skaļi pareizi izlasīti vārdi minūtē. Mērījums tiek veikts, skolēnam lasot vecumposmam atbilstošu, nezināmu tekstu vienu minūti un vērtētājam fiksējot skolēna pieļautās kļūdas, skolēnu nepārtraucot. Ja skolēns pieļauj kļūdu vārdā, bet izlabo to 3 sekunžu laikā, tā netiek uzskatīta par kļūdu. Par kļūdām tiek uzskatīti arī visi izlaistie vārdi. Kļūda ir katrs nepareizi izlasīts vārds, pat ja tas ir viens un tas pats vārds atkārtoti, piemēram, nepareizi izlasīts teksta galvenā varoņa vārds vai vietas nosaukums (Farrall., M.L., 2012).

Pēc tam skolēnu pvm rezultāti tiek apkopoti un aprēķinātas procentiles. Izmantojot skolotāju savāktos pvm datus, var veikt arī standartnovirzes, modas (biežākās vērtības) un vidējā lasīšanas raituma aprēķinus. Katram no šiem rādītājiem ir sava nozīme, un tie var sniegt informāciju par skolēnu lasītprasmes izaugsmes dažādiem aspektiem un salīdzinājumu ar vienaudžu grupu. Šajā pētījumā mēs izmantojam procentiles kā rādītāju, kas saraņžē (sakārto no augošā/dilstošā secībā) skolēnus vienādas lasītāpmācības situācijā, kas mūsu gadījumā ir mācību klase.

Šī pētījuma ietvaros skolēni tekstu lasīja divas minūtes. Tas tika darīts, lai skolēni pārvarētu satraukumu, kas varētu rasties formālā vērtējuma situācijā (kur to veic ārējs vērtētājs) un lai dotu

skolēnam iespēju izlasīt vairāk dažādu vārdu, jo ļoti īsā teksta fragmentā to dažādība var būt ierobežota. Šajā gadījumā uzskaitījām divās minūtēs izlasītos vārdus, no tiem atņēmām kļūdaini izlasītos vārdus un iegūto starpību izdalījām ar divi. Par kļūdām netika uzskatītas reģionālas izrunas īpatnības – dažu palatalizēto (mīkstināto) skaņu neizrunāšana un šaurā un platā *e/ē* aizvietošana vienam ar otru.

Pētījuma dalībnieki

Pētījumā tika iekļauti Latvijas vispārizglītojošo skolu 4. klases skolēni, proporcionāli pārstāvēti lauku, pilsētu un Rīgas skolas. 2022./2023. m.g. 2. semestra/mācību gada beigu pētījumā piedalījās 297 skolēni, 2023/2024. m.g. 1. semestra sākuma pētījumā - 194 skolēni. No pētījuma tika izslēgti visi skolēni ar garīgās attīstības traucējumiem un arī pieci skolēni ar tik lieliem runas traucējumiem, kad izrunas kļūdas nebija iespējams nošķirt no lasīšanas kļūdām. Dažās skolās pēc bērnu vecāku informēšanas par pētījumu tajā atteicās piedalīties neliels skaits skolēnu; dominējošā vairumā skolu tajā piedalījās visi skolēni, kas pētījuma veikšanas dienā bija ieradusies skolā. Pētījumu veica seši šim uzdevumam speciāli sagatavoti pētnieki, jo tik lielu datu kopu īsā laikā attālās valsts vietās nav iespējams savākt vienam cilvēkam.

Valsts pētījumu programmas projekta NOVEL laika grafika dēļ 4. klases nobeiguma – tātad labākā iespējamā pvm snieguma – mērījumi notika 2022./2023. m.g. 4. klases skolēniem, bet 4. klases sākuma rādītāju vākšana notika jau 2023./2024. m.g. ceturtklasniekiem. Tātad - pētījums neizsekoja tieši tā paša mācību gada skolēniem, bet abu datu kopu standartkļūda paliek +/- 5 robežās, kas nozīmē, ka dati precīzi atspoguļo populāciju un ir salīdzināmi (to variabilitāte ir līdzīga).

Pētījuma ietvaros tika veikts arī trešais mērījums - 2023/2024. m.g. 1. semestra beigās, kurā ir aptverti 205 skolēni. Tas tika darīts, lai replicētu Hāsbruka (*Hasbrouck*) un Tindāla (*Tindal*) ASV ilgstoši veiktos lasīšanas raituma pētījumus. Tas būtu bijis nozīmīgi gan Latvijas datu pilnīgumam, gan to salīdzināšanai ar ASV datiem, tomēr projektā atvēlētajā laikā nav iespējams veikt pilnīgu pēdējās datu kopas apstrādi un analīzi. Šīs datu kopas interpretācija ir nākamais solis lasīšanas raituma un tā izaugsmes izpētē, jau sašaurinot pētījumu uz viena mācību gada skolēniem īsākā laika periodā – vienā semestrī.

Lasīšanas raituma nozīme lasītprasmes kontekstā

Par lasīšanu un lasītprasmi ir pieejami neskaitāmi teorētiski modeļi, bet viens no plaši apbētiem un starptautiski izmantotiem ir Amerikas Savienotajās valstīs izstrādātais modelis, kas lasīšanu strukturē piecos hierarhiskos, t.i., vienu no otra izrietošos, secīgos komponentos – fonoloģija (*phonology*), fonika (*phonics*), lasīšanas raitums (*reading fluency*), vārdu krājums (*vocabulary*) un teksta izpratne (*comprehension*). Fonoloģija ir cilvēka smadzeņu spēja nošķirt skaņas, frāzes, izteikumus; bez šīs spējas cilvēkam ir grūti veidot skaņu un burtu saistību. Fonika ir skaņas sasaistīšana ar burtu vai burtiem, tā ir spēja izlasīt atsevišķu vārdu jeb dekodēšana. Latviešu valodā kā caurspīdīgajā jeb sekļajā ortogrāfijā skaņas un burta saistīšana ir konstanta – viens un tas pats burts vienmēr apzīmē vienu un to pašu skaņu, tā kā latviešu valodas kontekstā fonika ir galvenokārt spēja dažādos burtus sasaistīt vārdos; līdz ar to mēs šo terminu varam aizstāt ar terminu dekodēšana. Trešais lasītprasmes komponents ir lasīšanas raitums, kas ir spēja lasīt saistītu tekstu raiti un precīzi. Ceturtais komponents ir vārdu krājums, jo tikai izlasīto vārdu saprašana spēj novest pie izlasītā saprašanas; lasīt (dekodēt) vārdus, kas nav saprotami, cilvēkam vajag tikai ierobežotās situācijās (mācoties svešvalodas, valodniecisku un neiroloģisku eksperimentu situācijās, utml.) Pēdējais lasīšanas komponents ir teksta izpratne, jo lasīšanai nav cita mērķa, kā saprast lasīto (National Reading Panel, 2000).

Angliskā termina *reading fluency* latviskojums *lasīšanas raitums*, kas ir parādījies pedagoģijas (nozares) leksikonā pēdējos gados un aizstāj līdz šim plaši lietoto terminu *lasīšanas ātrums*, ir veiksmīga izvēle, jo tas ir precīzāks termins, kas ietver trīs citas lasīšanas prasmes – lasīšanas precizitāti, lasīšanas tempu jeb ātrumu un izteiksmīgumu.

Dažādi autori uzsver vienu vai citu lasīšanas raituma aspektu, bet kopējais secinājums ir, ka lasīšanas raitums ir tas, kas ļauj prasmīgam lasītājam veikt zemāka līmeņa vārdu atpazīšanas uzdevumu, neizmantojot savus kognitīvos resursus, kas ir nepieciešami, lai saprastu tekstu (La Berge & Samuels, 1974; Logan, 1997). Šis ir ļoti svarīgs secinājums izpratnei par disleksiju un to, kāpēc ir tik svarīgi lēnu lasīšanu kompensēt vai nu ar asistīvajām tehnoloģijām, kas būtu mūsdienīgi, vai ar teksta nolasīšanu skolēnam priekšā, jo šī atziņa apstiprina to, ka lēna – pat ja precīza lasīšana – prasa pārāk lielus skolēna kognitīvos resursus, tāpēc skolēnam vairs neatliek pietiekamas kognitīvās kapacitātes augstāka līmeņa procesam - teksta izpratnei. Arī šajā pētījumā redzējām skolēnus, kas lasīja salīdzinoši precīzi, bet ļoti lēni. Viņu lēnais lasīšanas temps norāda

uz to, ka lasīšana joprojām nav (pilnībā) automatizēts process; viņiem ir jāturpina mācīt lasīt un vienlaicīgi jāļauj izmantot visa veida IKT, lai kompensētu vājo lasītprasmi un tās ietekmi uz visu mācību priekšmetu apguvi.

Mazliet atšķirīgs lēnas, bet precīzas lasīšanas gadījums ir ukraiņu skolēni, kas mācās Latvijā latviešu skolās – viņu precīzo lasījumu nosaka labas spējas dekodēt latīņu alfabēta druku (kas viņiem ir salīdzinoši jauna, ņemot vērā, ka pirmais alfabēts, kurā viņi ir iemācījušies dekodēt visdrīzāk ir kirilica), taču lēno tempu nosaka ierobežotais vārdu krājums latviski, t.i., ierobežotā pieceja kopējam teksta diskursam. Tāpat ukraiņu 4. klases skolēnu lasījums (pētījuma ietvaros testējām divus skolēnus no Ukrainas) abos gadījumos bija neizteiksmīgs, monotons, ko nosaka tieši tas pats vārdu krājuma un valodas kopējā skanējuma ierobežojums – viņi var precīzi izlasīt tekstu, bet viņu izpratne par to ir ļoti ierobežota, kas arī samazina lasīšanas raitumu kopumā.

Pētījuma rezultāti - pareizi izlasīti vārdi minūtē

Pētījuma rezultātā ir izveidots pvm ranžējums procentilēs divos laika posmos 4. klases laikā – 1. semestra sākumā un 2. semestra/mācību gada beigās. Šāda datu grupēšana un analīze dod mums iespēju redzēt, kā kopumā mācību gada laikā progresē skolēnu lasītprasme un kā katrs individuālais skolēns izskatās, salīdzinot ar savu vienaudžu grupu, kas saņēmuši (vai – nav saņēmuši) vienādu vai ļoti līdzīgu apmācību.

Tā kā lasīšanas raitumu veido trīs komponenti – lasīšanas ātrums, lasīšanas precizitāte un izteiksmīgums-, tie arī tiks atsevišķi aplūkoti.

Lasīšanas ātrums

Pirmais, kas ir redzams tabulā ar rezultātu ranžējumu procentilēs, ir tas, ka skolēnu lasīšanas ātruma absolūtajās vērtībās ir ļoti liela izkliede – zemākie rezultāti būtiski atšķiras no labākajiem. Uzsākot 4. klasi, skolēni 90. procentilē lasa 96 vārdus minūtē, kamēr skolēni 10-jā – tikai 43. Tas nozīmē, ka labākie lasītāji lasa 2,2 reizes ātrāk nekā vājākie. Tas pilnīgi noteikti ietekmē sliktāk lasošo skolēnu iespējas piekļūt tam pašam mācību saturam un būt tikpat produktīviem dažādās mācību situācijās, piemēram, rakstīšanā, kā labākajiem lasītājiem. Tas pats lielā mērā attiecas arī uz skolēniem, kas paliek 25. procentilē, - viņu spējas sekot līdzīgu saturam, kas tiek prezentēts rakstiski, ir būtiski mazākas nekā labāk lasošiem un arī rakstošiem skolēniem klasē.

Lai noteiktu skolēnu lasīšanas prasmi, skolotājiem mācību gada sākumā vajag veikt nodaļā *Pētījuma metode* aprakstīto mērījumu. Nākamo mērījumu drīkst veikt apmēram pēc diviem mēnešiem. Ja ir interese par skolēnu lasīšanas raituma izaugsmi ik nedēļu, tad šo aprēķinu var veikt retrospektīvi (ar atpakaļejošu datumu), palielinājumu otrajā mērījumā izdalot ar nedēļu skaitu, kas pagājušas starp abiem mērījumiem. Hāsbruka un Tindāla veiktie pvm mērījumi uzrāda, ka šī izaugsme var būt 0,9 līdz 1,1 vārdam nedēļā (Hasbrouck, Tindal; 2006).

Tabula Nr. 1. Lasīšanas raitums procentilēs

	Mācību gada sākums	Mācību gada beigas	Starpība
Vidējais	70	80	10
Standartnovirze	22	23	
Procentile			
90.	96	114	18
75.	81	96	15
50.	68	77	9
25.	58	66	8
10.	43	51	8

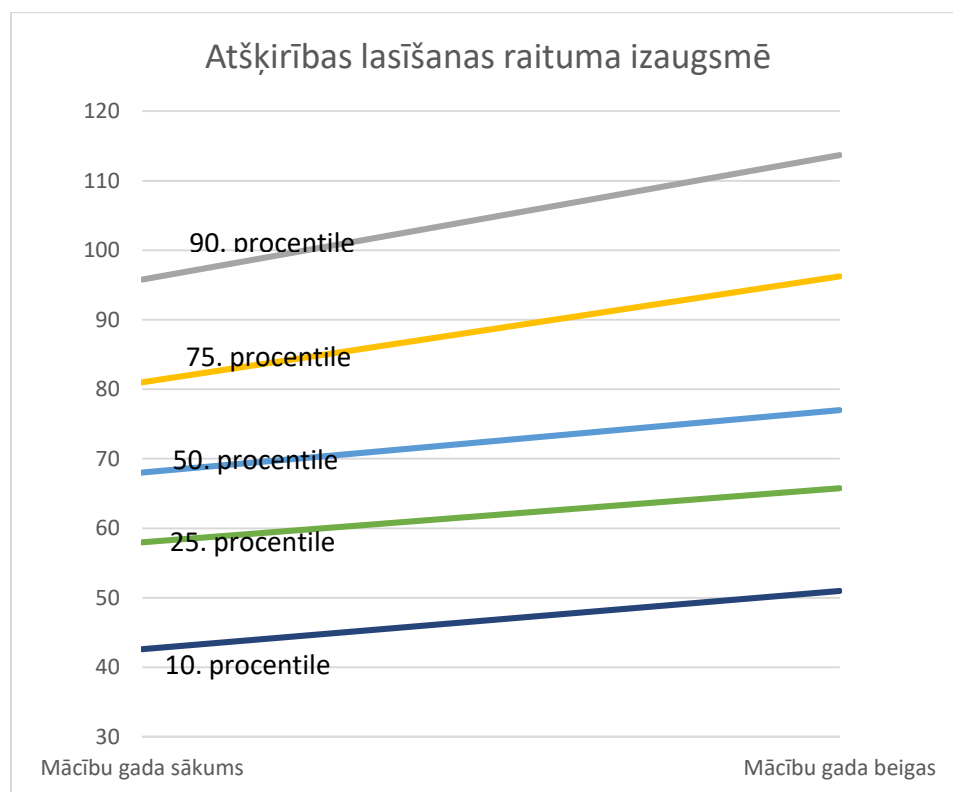
Ir svarīgi ne tikai salīdzināt Latvijas skolēnu sniegumu savā starpā, bet arī mēģināt saprast, vai Latvijas ceturtās klases skolēnu lasītprasme ir laba absolūtos skaitļos – vai 77 līdz 114 pvm mācību gada beigās ir labs rādītājs? Lai to saprastu, mums ir nepieciešams salīdzināt savus datus ar citu valstu skolēnu rādītājiem.

Lai arī salīdzinājums nav perfekts, tomēr ir interesanti paskatīties, kā lasa ASV ceturtās klases skolēni. Un ir acīmredzams, ka viņi lasa daudz labāk nekā Latvijas vienaudži – viņi mācību gadu pabeidz ar 133-184 pvm (50. līdz 90. procentile). Te jāņem vērā, ka ASV 4. klases skolēni ir gadu jaunāki kā Latvijas skolēni un viņi lasa daudz sarežģītākā ortogrāfijā nekā latviešu valodas ortogrāfija, turklāt daudzi vārdi angļu valodā ir neregulāri – to izlasīšana ir jāiemācās vienkārši no galvas, jo tā neatbilst nevienam fonikas likumam. Tomēr te acīmredzot liela loma ir angļu valodai kā analītiskajai pretstatā sintētiskajai valodai – daudzu vārdu formas (frazālie darbības vārdi, darbības vārdu laiku un kārtu formas) tiek veidotas, sastatot vairākus atsevišķus vārdus, nevis integrējot daudzas morfēmas vienā vārdā, kā tas notiek latviešu valodā, padarot latviešu valodas vārdus garākus un arī sarežģītākus, kamēr angļiski tiek izlasīti vairāki un vienkāršāki vārdi.

Šīm būtiskajām atšķirībām ir arī citas implikācijas – kā angļu valodā lasīt un rakstīt prasmi apgūst skolēni ar lasīšanas grūtībām latviešu valodā: cik lielā mērā angļu valoda ir ļoti grūti apgūstama sākotnējā dekodēšanas procesā un vai tā nekļūst par vieglāku informācijas gūšanas veidu vēlāk, skolas gados, kad pamatdekodēšana šajā valodā ir apgūta un lasīt tajā ir vieglāk nekā latviski, īpaši pazīstamu kontekstu un tēmas.

Nākamais grafiks ilustrē atšķirības skolēnu lasītprasmes izaugsmē.

Grafiks Nr. 2. Atšķirības lasīšanas raituma izaugsmē



Te parādās visbīstamākā tendence lasītprasmes apgūvē – skolēni, kuri lasa vissliktāk, arī vislēnāk progresē. Tas nozīmē, ka viņu atpalcība no 50. procentilē esošajiem skolēniem arvien palielināsies, bet atpalcība no 75. un 90. procentiles pieaugs dramatiski. Arī šajā 4. klases datu kopā pilnībā izpaužas tendence, kas ir tipiska visā pasaulē – sliktie lasītāji bez kvalitatīvas, pētījumos balstītas un regulāri izvērtētas un modificētas intervences nekad nepanāks savus vidēju sniegumu pvm uzrādošos klasesbiedrus un arvien dramatiskāk atpaliks no 75. un 90. procentilē

esošajiem klasesbiedriem. Te pilnība izpaužas Mateja efekts - "Bagātie kļūst bagātāki un nabagie kļūst nabagāki".

Tāpat paliek diskutējams jautājums, vai arī 50. procentilē uzrādītais 66 pvm –mācību gada sākumā un 78 pvm gada beigās ir pietiekams, lai apgalvotu, ka Latvijas 4. klases skolēniem ir laba lasītprasme. ASV ceturtklasniekiem šie rādītāji ir attiecīgi 94 un 123 vārdi, lai arī angļu valodā skolēni lasa daudz sarežģītāka ortogrāfiskajā sistēmā, kuras apgūšana notiek galvenokārt sākumskolā (ASV ceturtklasnieki turpina mācīties lasīt) un kas ir ļoti tiešs (pretstatā Latvijā praktizētajam valodas veseluma principam), pakāpenisks un ilgstošs process.

Šīs pašas tendences – ļoti liela vāji lasošu skolēnu proporcija (vienmēr ap 20%), liela atšķirība starp labākajiem un sliktākajiem sasniegumiem un ļoti neliels (salīdzinot ar citām pētījuma valstīm) izcilo lasītāju skaits - vienmēr ir fiksētas arī OECD Skolēnu sasniegumu novērtējuma pētījumā (SSNP), kurā piedalās piecpadsmit gadus veci jaunieši.

Mēs varam teikt, ka SSNP vājie rezultāti, kuri pēdējos pētījuma ciklos ir pasliktinājušies, izriet no sākotnēji vājas lasītprasmes, kuru redzam 4. klasē, un arī no situācijas, ka vāja lasītprasme Latvijā netiek kompensēta ar iespēju mācību saturu apgūt, izmantojot audio un multimediju mācību grāmatas, tādejādi mazinot skolēnu vispārējās zināšanas visos mācību priekšmetos, līdz ar to arī par pasauli un tās funkcionēšanu kopumā.

Lasīšanas precizitāte - tipiskākās kļūdas

Tipiskākās kļūdas lasot var iedalīt sešās galvenajās grupās:

1. Vārdu un vārdu savienojumu pārnesto nozīmju nezināšana.
2. Garu, morfoloģiski grūtu vārdu (trīs un četru zilbju vārdi dažādos locījumos) izlasīšana.
3. Fonētiski grūtu vārdu (tādu, kuros ir palatalizētas skaņas) izlasīšana.
4. Darbības vārdu un lietvārdu dažādos locījumos galotņu izlasīšana.
5. Kļūdas īsos, vienkāršos vārdos.
6. Vārdu aizvietošana ar pilnīgi citu, nereti pat neeksistējošu, vārdu.

1. Lai arī dotajā fragmentā ir tikai vārda viens pārnestās nozīmes piemērs, to nepareizi izlasīja apmēram 90% visu respondentu, tajā skaitā arī paši labākie lasītāji. Daži skolēni sākotnēji doto

vārdu izlasīja (dekodēja) pareizi, bet tad nomainīja uz nepareizu, bet biežāk lieto vārdu, kuram dotajā teikumā – un arī atsevišķi ņemtam! - pat nav nekādas jēgas.

Lai veicinātu skolēnu spēju saprast pārnestas, metaforiskas nozīmes, tās pirms teksta lasīšanas ir skaidri jānorāda un jāizskaidro to nozīme.

2. Nākamā grupa vārdu, kuros skolēni visvairāk kļūdās, ir gari - trīs, četru, piecu zilbju - vārdi. Gari vārdi ir morfoloģiski sarežģīti – tajos saknei tiek pievienotas izskaņas, lai veidotu viena vārda atvasinājumus, kas ir nepieciešami stāstījumā iesaistīto personāžu un norišu nosaukšanai un virzībai, piemēram, pagrieziens, pagriezties, pagriešanās, pagriežoties. Pirms teksta lasīšanas skolēnus var iepazīstināt ar vārdu saimēm, kas sagaidāmas tekstā, lai sagatavotu un sensitizētu skolēnu uzmanību uz viena vārda dažādo formu esamību lasāmajā tekstā.

3. Te netrūkst teksts? Te varētu palīdzēt vārda aktualizēšana pirms teksta lasīšanas. Iespējams, ka diakritiskās zīmes valodā apgrūtinā tās lasāmību; šādas indikācijas pastāv citās valodās, kur tās tiek izmantotas. (Snowling; 2019).

4. Te netrūkst teksts? Arī šo kļūdu gadījumā skolēni ir jāsensitizē uz to, cik liela nozīme ir katram burtam vārdu galotnēs, jo darbības vārdu gadījumā tās nošķir gramatiskos laikus, tagadni no pagātnes, piemēram, priecājas – priecājās, pagātni no saliktās tagadnes, piemēram, dabūja – dabūjusi, utml. Ļoti grūti izlasāmi ir arī gari atgriezeniskie darbības vārdi.

5. Kļūdas tādos īsos vārdos kā *un, kad, tad, ka, kā* norāda uz to, ka skolēns nav automatizējis pat pašus vienkāršākos un biežāk lietotos vārdus, tātad pat tos, kuru automatizācijai būtu bijis jānotiek pirmsskolā un/vai pirmajās klasēs. Šādas kļūdas arī var norādīt uz disleksiju, kuras gadījumā jebkura vārda, ne tikai garāko, morfoloģiski un fonētiski sarežģītāko, automatizācija ir apgrūtināta vai vispār nenotiek.

6. Te netrūkst teksts? Šī grupa ietver kļūdas, kuras var klasificēt jau kā disleksijas noteiktas – dekodēšana nenotiek vispār, bet vārda izlasīšanas vietā skolēns nosauc pilnīgi citu vārdu, balstoties tikai uz viena vai divu burtu sakrišanu abos vārdos. Vārdi, kas rakstīti ar lielo burtu, ir teikuma pirmie vārdi.

Dotais vārds	Nosauktais vārds
tomāti	tomēr

var	vakar
šķūnīšiem	šnūpstināšana
Ļoti!	Viņa
Tad	Un
kur	un
vērot	vāverot
izstāstīs	izskatīsies, izskatīs
pašai	īpaši, īpašs
viendien	viena
pabāž	apgāž
pusei	pasaulei
gurķīši	rūķīši

Šīs kļūdu grupas norāda uz to, ka latviešu valodā kā sintētiskā (pretstatā analītiskai) valodā ir ļoti sarežģīta morfoloģija, kur lietvārdiem, vietniekvārdiem, īpašības vārdiem un darbības vārdiem ir ārkārtīgi daudz formu, kurās izmainās pamatvārda formu, ļoti bieži to pagarinot vai pilnībā izmainot tās grafisko reprezentāciju. (Kas var nosaukt visas darbības vārda *iet* formas visās izteiksmēs, laikos un personās?). Tas nozīmē, ka vienas vārda formas pareiza dekodēšana nenozīmē, ka pareizi tiks izlasīta cita šī vārda forma. Angļu valodā, kas ir analītiska valoda, šī situācija ir daudz vienkāršāka, jo, ja reiz iemācījies darbības vārda formas (maksimāli piecas dažādas), tad kombinācijā ar palīgdarbības un modālajiem darbības vārdiem, kas visi rakstāmi atsevišķi, cilvēks var kombinēt visas nepieciešamās darbības vārdu laiku un kārtu formas, vairs nemainot pašu darbības vārdu.

Katrā ziņā latviešu valodas sarežģītā morfoloģija apgrūtina lasītprasmes apguvi un ir jāmeklē veidi, kā, mācot lasīt, dekodēšanā integrēt arī morfoloģijas zināšanas, kas var radīt sistēmas un paredzamības kontekstu lasot.

Izteiksmīgums

Lasīšanas izteiksmīgums ir visgrūtāk kvantificējamā (Farrall, 2012), lai arī vispamanāmākā lasīšanas raituma sastāvdaļa – visi testēšanā iesaistītie cilvēki to raksturoja kā ļoti būtisku lasīšanas raituma sastāvdaļu, ļoti bieži minot to kā pirmo kāda skolēna vai pat klases lasīšanas kvalitātes

rādītāju – lasa monotoni, lasa bez izteiksmes, neievēro pieturzīmes. Tajā pašā laikā bija daudzi skolēni, kuru lasījums bija raitis un patīkams, pat neskatoties uz kļūdīšanos dažos vārdos. Arī aprakstīt patīkamu, loģisku lasījumu nav viegli – tas ir lasījums, kuru klausītājs sadzird kā tādu, kuram ir pareizs frāzējums, atbilstoša intonācija, balss skaļums un ātrums, un tas, ko mēs varam nosaukt par emocionālu reakciju uz tekstu. Pētījumā izmantojām literāru tekstu, kurā dominējošās emocijas ir skumjas, rezignācija, kas savijas ar nepadošanos, drosmi, spītu. Šo emociju savijums un pretnostatījums tekstu padara viegli ironisku. No vairākiem simtiem skolēnu, kurus testēšanas laikā noklausījāmies, šo teksta noskaņu uztvēra tikai 2-3 skolēni, vienā fragmenta vietā iesmejoties. Daudz lielāka skolēnu daļa reaģēja uz tekstā iekļauto trauksmi, briesmām. Diemžēl liela daļa testēto skolēnu līdz šai fragmenta daļai pat nepaspēja tikt/nonākt.

Pētījumā dzirdējām skolēnus, kuri lasa pārāk skaļi, forsēti (ar pārāk lielu artikulācijas enerģiju) vai vienkārši ar nepatīkamu intonāciju. Daži skolēni nedabīgi stiepj zilbes, acīmredzot, lai slēptu to, ka viņi burto. Daži skolēni burto, bet, ja vārda nosaukšana pa zilbēm noved pie pareizas vārda izlasīšanas, tas tiek uztverts un skaitīts kā pareizi izlasīts vārds. Tomēr burtošana vienmēr palēnina lasīšanas tempu, un tā vienmēr arī noved pie saraustīta, klausītājam netīkama lasījuma.

Būtiskākais secinājums par izteiksmīgumu kā raitas, labas lasīšanas sastāvdaļu ir tas, ka tas vienmēr norāda uz teksta izpratni – izteiksmīgums nepastāv bez lasītā izpratnes. Kā ir norādījuši ASV pētnieki, jau 2001. gadā skolēniem ar lasīšanas traucējumiem lasīšanas raitumam ir “daudz augstāka” korelācija ar teksta izpratni nekā tiešiem teksta izpratnes mērījumiem (atbildēšana uz jautājumiem, atstāstīšana un trūkstošo vārdu ievietošana tekstā) (Fuchs et al, 2001).

Te gan jāpiemin, ka šis ir patiesi skolēniem līdz 4. klasei; vēlāk lasītā izpratni daudz lielākā mērā nekā lasīšanas raitums ietekmē vārdu krājums/mācību priekšmeta zināšanas.

Šo ir ļoti svarīgi saprast tiem skolotājiem un speciālistiem, kuri tic un/vai veido pretnostatījumu lasītā izpratnei un lasīšanas ātrumam, apgalvojot, ka lasīšanas ātrumam nav nozīmes, jo ir tieši pretēji – bez ātras, automatizētas lasīšanas nav iespējams izteiksmīgums, bez izteiksmīguma nav teksta izpratnes. Diemžēl uzskats, ka lasīšanas ātrumam nav nozīmes, ir ļoti sistēmiski iestrādāts sākumskolas skolotāju un arī logopēdu un speciālās izglītības skolotāju izglītībā un līdz ar to izpratnē par lasīt mācīšanu un labu lasīšanu, kas attur skolotājus/speciālistus no lasīšanas problēmu identificēšanas un mēģinājumiem tās mazināt.

Šī sakarība jau daudzus gadus ir lasītprasmes aksioma, tāpēc arī rādītājam pvm tiek piešķirta ļoti liela loma lasītmācīšanas un disleksijas teorētiķu un praktiķu forumos. Katrā starptautiskā lasītprasmes un disleksijas konferencē pvm ir kods, kuru uzreiz saprot visi – pvm ir būtiskākais (nopietnu) lasīšanas traucējumu rādītājs.

Latvijas prakse lasītmācībā

Latvijā principā nepastāv sistēmiska, pakāpeniska, vecumam atbilstoša lasītmācība. Tiek uzskatīts, ka, ja reiz skolēns pazīst visus alfabēta burtus, tad viņam ir jāspēj lasīt jebkura sarežģītības līmeņa teksts. Viss lasītmācīšanas process ir noticis pirmsskolā, kur izglītības standarts norāda, ka bērnam ir jāpazīst burti un jāspēj izlasīt vienkāršākie – divzīlbu – vārdi latviešu valodā. Tālāk jebkura lasītprasmes apmācība ir veicama vecākiem ārpus skolas.

Latvijas teorētiskajā izpratnē par lasīšanu tiek pilnībā ignorēts pakāpenības princips – ka skolēns iemācās izlasīt garākus un grūtākus vārdus laika gaitā, apgūstot tos jēdzieniski un tad arī iemācoties tos dekodēt kā rakstu valodas vienības, visam šim procesam jānotiek jau pirmsskolā. Uz šo lasīšanas teorijas nezināšanu un/vai ignorēšanu arī balstās visa Latvijas lasītmācība – tiek pieņemts, ka katrs skolēns, uzsākot skolas gaitas, *a priori* būs spējīgs izlasīt un saprast jebkuru tekstu – gan mācību grāmatās iekļauto, gan jebkurā citā mācību un sadzīviskā situācijā sastapto.

Latvija ir tipiski to valstu vidū, kuras lasītmācībā izmanto valodas veseluma pieeju (*whole language approach*), kas balstās pieņēmumā, ka, ja vien bērnam ierādīs burtus un vienkāršāko vārdu izlasīšanu, tad lasīt viņš iemācīsies pats, lasot drukātu tekstu, bieži vien pats sava nodabā, bez vadības, virzības un iejaukšanās. Savukārt, datos un pētījumos balstītā lasītmācība ir ļoti strukturēta un pēctecīga; tajā ir noteiktas lasīšanas normas, kritēriji, sasniedzamie mērķi. Skolēnu izaugsme bieži tiek mērīta un salīdzināta ar sasniedzamajiem rezultātiem. Ja skolēns no tiem atpaliek, tad viņam uzreiz tiek nodrošināta papildu pedagoģiskā palīdzība, nevis gaidīts, kad viņš no kopējā klases progressa atpaliks neatgriezeniski daudz un vājā lasītprasme sāks ietekmēt visu citu mācību priekšmetu apguvi un skolēna pašapziņu. Šāda sistēma pastāv Zviedrijā, Norvēģijā, ASV, kur skolēniem, kas nerasniedz vidējos lasītprasmes rādītājus, uzreiz tiek nodrošināta intensīvāka un specifiskāka apmācība (3 līmeņu lasītmācības modelis). Zviedrijā arī disleksiju var noteikt gan klīniski, gan tikai skolas līmenī – pēc skrīninga testa rezultātiem un zviedru valodas skolotāja spriedumu par to, cik skolēns labi funkcionē klasē. Ja skolēna lasītprasme skolotāja ieskatā ir pārāk zema, skolēnam tiek piedāvāta papildu zviedru un angļu valodas

apmācība vismaz viena mācību semestra garumā. Tāpat skolēnam ar vāju lasītprasmi ir pieejamas asistīvās tehnoloģijas un visas mācību grāmatas audio un multimediju formātā. ASV veikts meta pētījums, kas aptver 70 gadus, kā vienīgo iespēju uzlabot vāju skolēnu lasīt un rakstīt prasmi norāda tikai specifisku, savlaicīgu un ilgstošu pedagoģisko intervenci pretstatā tādai represīvai metodei kā skolēna atstāšana uz otru gadu, kas īstermiņā sagrauj skolēna pašcieņu un rada milzu traumu un kurai nav pozitīvas ilgtermiņa ietekmes uz lasīt un rakstīt prasmi (Jimerson, Kaufman, 2003).

Lasītprasmes intervence

Tā Latvijā ir ļoti vāja un slikti dokumentēta; tās veiksmes gadījumi ir drīzāk folklorā nekā fakts pat individuālu anekdošu līmenī. Lai arī mūsu valstī gadiem ilgi pastāv trīs speciālās skolas un daudzas speciālās klases, kurās tiek koncentrēti skolēni ar disleksiju un kurās ir milzīgs papildu resurss (speciālisti, mācību stundas) tās mazināšanai, nekur nav pieejami dati, vai šīs skolas patiesi uzlabo skolēnu lasītprasmi, pat ja viņi tajās mācās 9-10 gadus. Individuālu gadījumu analīze (*case studies*) norāda, ka tā nenotiek – ne skolēni paši, ne viņu vecāki nesaņem nekādu skolēna lasīšanas prasmju izaugsmes vērtējumu. Vecāki un skolēni pat nezina, kā par to domāt un runāt, kādos terminos nosaukt savas lasīšanas grūtības, ko tās nozīmē un kā mērīt to uzlabošanu. Latvijas Disleksijas biedrības 20 gadus ilgajā darbības praksē nav neviena gadījuma, kad skolēns ar disleksiju vai viņa vecāki būtu zinājuši, kā gadu un apmācības laikā ir uzlabojies viņu lasīšanas raitums. Arī Valsts izglītības satura centram (VISC) nav bijis šādu datu; 2016. gadā, piedaloties darba grupā par speciālās izglītības jauna modeļa izstrādi, VISC pārstāvji atteicās pat atbildēt uz vecāku nevalstisko organizāciju vienkāršākajiem jautājumiem par skolēnu ar specifiskiem mācīšanās traucējumiem (domājot galvenokārt disleksiju) izglītības kvalitāti. VISC nebija neviena kritērija un neviena rādītāja, kas to raksturotu un pierādītu, ka pat pēc milzīga daudzuma papildu stundu speciālajās logopēdiskajās skolās un klasēs tiek uzlabota skolēnu sākotnēji sliktā lasītprasme.

Latvijas Disleksijas biedrība 2022. gadā veica aptauju par to, kā uzlabojusies skolēnu ar disleksiju lasītprasme gadu gaitā – kāda ir bijusi viņu pvm indikatora izaugsme. Četri no aptaujas dalībniekiem teica, ka tas nekad nav noticis – neviens pie tā nav strādājis, neviens to nav mērījis; piektās dalībnieces māte atsūtīja šādu e-pasta vēstuli: “Tas beidzās 3.klasē ar 48-62 v/m. Bet tālāk jau neviens vairs to netestē. Bērnu psihologs jau vērtē pēc savām metodēm. Bet pats jautrākais

bija, ka 8.klasē viņai piedāvāja iet uz latviešu valodas olimpiādi. Beigās viņa nepiekrita, jo negribot to stresu. Bet atzīmēs ir ļoti labas, nav zemāk par septiņi - vienīgie septiņnieki ir matemātika un datorika, latviešu valodā 8 un literatūrā 10. Un labi, ka covids bija, vismaz datoru skolā drīkstēja izmantot.” Arī tas, ka uz šo Latvijas Disleksijas biedrības aicinājumu atsaucās tikai pieci respondenti, lai arī organizācijas *Facebook* vietnei seko apmēram 1000 ar lasīšanas grūtībām saistītu cilvēku, uzrāda to, ka lasītprasmes apgūvē Latvijā veiksmes stāstu nav pat ļoti profesionālā un speciālistu resursiem nodrošinātā vidē.

Arī pašreizējā mācību standartā nav indikāciju, ka notiktu virzība uz kritērijos, normās un secīgumā balstītu lasīšanas mācīšanu.

Secinājumi

Ko nozīmē lasīt latviski?

No iepriekšējiem pvm datiem un analīzes redzams, ka latviešu valoda, lai arī vienkārša ortogrāfiski, ir ļoti sarežģīta morfoloģiski, un ļoti liels skaits 4. klases skolēnu lasīšanu nav automatizējis pat vienkāršākajā līmenī (spēja izlasīt vienkāršus vienzilbes un divzilbju vārdus). Tas ir tāpēc, ka Latvijas skolās tieša, secīga lasītmācīšana nenotiek. Tiek sagaidīts, ka skolēni arvien pieaugoša grūtības līmeņa lasītprasmi apgūs netieši - tikai no mācību grāmatu lasīšanas, ne tiešas lasītprasmes rezultātā. Kā redzams šajā pētījumā apkopotajos pvm rezultātos, tad 10. un 25. procentilē paliekošajiem skolēniem lasītprasme ir ļoti vāja, un tā nekādā veidā nenodrošina viņu iespējas pilnvērtīgi apgūt mācību saturu un to reprezentēt rakstiski, jo spēja rakstīt ir cēloniski saistīta ar spēju lasīt.

Implikācijas mentālajai veselībai un sociālajai nevienlīdzībai

Ceturtās klases vājāk lasošie skolēni progresē ļoti lēni vai neprogresē nemaz, kas būtiski samazina viņu iespējas jebkad lasīt klases normas līmenī. Tas samazina viņu iespējas piekļūt mācību saturam, apgrūtina viņu mācīšanās procesu, samazina viņu iespējas adekvāti parādīt savas zināšanas, ja tās tiek testētas, izmantojot lasīšanu un/vai rakstīšanu. Vājās akadēmiskās pamatprasmes liek viņiem dzīvot nepārejošā pārslodzes, stresa un frustrācijas stāvoklī (Hendren et al, 2018), kas var būt par pamatu dažādu emocionālo traucējumu un mentālo slimību attīstībai. Kā norāda šī ASV pētnieku grupa, līdzās lasīšanas trauksmei, kas parādās skolēniem ar sliktu lasītprasmi, ir indikatori, kas liek domāt, ka cilvēkiem, kuriem ir gēnu mutācija, kas nosaka disleksiju, iespējams, ir arī gēnu mutācijas, kas nosaka trauksmi un depresiju. Tas norāda, ka

skolēni ar lasīšanas traucējumiem ir ļoti sensitīva skolēnu grupa, kurai mācību vide un tās prasību izpilde ir ļoti apgrūtināša un distresa pilna, un par kuru labbūtību un drošību skolā ir jādomā īpaši.

Arī šī pētījuma ietvaros sastapāties ar izteiktiem lasīšanas, iespējams, arī ar vispārējas klīniskas trauksmes gadījumiem,- viens skolēns pēc izlasītiem trīs vārdiem sāka raudāt un vairs nebija spējīgs turpināt lasīt; viens skolēns lasīja tik slikti (tikai aptuveni izrunājot vārdus), ka viņu vispār nebija iespējams saprast, pēc lūguma nomierināties un sākt lasīt vēlreiz šis skolēns tomēr spēja izlasīt tekstu salīdzinoši labi; vairāki skolēni – galvenokārt Rīgā un Pierīgā – informēja testētāju, ka viņi lasa slikti un viņiem to ļoti nepatīk darīt; viņi visi arī bija vāji lasītāji. Šī skolēnu pašrefleksijas tendence pierāda, ka (kā jau tas sen un pārliecinoši norādīts rietumu pētniecībā un pedagogijā) skolēni ar lasīšanas traucējumiem pirmie zina par savām grūtībām, un tās ļoti būtiski negatīvi ietekmē viņu pašsajūtu, spēju mācīties un labi justies skolas vidē.

2015. gadā biedrības *Pro Futuro* veiktajā vidusskolēnu ar disleksiju aptaujā par viņu izglītības kvalitāti apstiprinājās šīs pašas tendences – regulāra pārslodze, trauksme un stress skolā un milzu vecāku darba un finanšu ieguldījums, lai ļautu saviem bērniem pilnvērtīgi mācīties: “Lai arī jaunieši ar disleksiju netiek pietiekami labi saprasti emocionāli un pedagogiski atbalstīti skolā, viņi saņem beznosacījumu atbalstu savās ģimenēs un prot to novērtēt. Šis atbalsts jauniešiem ar disleksiju ir ļoti svarīgs, jo tā mācību slodze, kas paliek nekompensēta skolā, tiek pārliekta uz ģimenes locekļu, visbiežāk vecāku pleciem. Vecāki palīdz saviem bērniem mācīties vairākas stundas katru dienu, piemēram, Latvijā 1,5 stundu katru dienu vai dažī vecāki pat 2 – 4 stundas dienā. Tāda mācību slodzes pārlīkšana no profesionālas vides uz ģimeni veicina arī sociālu nevienlīdzību, jo īpaši tiek apdraudēti tie jaunieši, kuru vecāki nevar ieguldīt savos bērnos tik lielus laika, kompetences un materiālos resursus” (Birzniece et al, 2015).

Starp 4. klases labākajiem un vājākajiem lasītājiem veidojas arvien lielāka plaisa, kas padara skolotājiem mācību procesu arvien grūtāk organizējamu klasē, kurā ir ļoti neviendabīgas prasmes, un atstāj daļu skolēnu hroniski zemu mācību sasniegumu līmenī.

Lai mazinātu šīs neviendabīgās lasītprasmes vides veidošanos un nostiprināšanos, Latvijā ir jāievieš tieša lasītāpmācība sākumskolas klasēs, kur skolēni tiek mācīti lasīt. Lai mazinātu jau esošo lasītprasmes atšķirību un neļautu tai padziļināties, sliktākajiem lasītājiem ir jānodrošina intensīva, labi strukturēta papildu lasītāpmācība, ko veic skolotāji. Tas ir jādara, lai mazinātu sociālo, profesionālo un finansiālo (nepieciešamība apmaksāt privātu testēšanu un privātsiņas)

spiedienu uz skolēnu vecākiem, kas jau tā Latvijas situācijā ir ļoti liels un īpaši negatīvi ietekmē sociāli neaizsargātāko skolēnu ģimenes. Tāpat ir jāmazina spiediens uz prasībām veikt formālo lasīšanas traucējumu noteikšanu, lai mazinātu traumatisku pieredzi skolēniem, papildu izdevumus vecākiem, jo testēšanas process Latvijā lielā mērā ir kļuvis privāts (Vabale, Razgaila), tajā vecākiem un bērniem tiek uzspiestas nevajadzīgas pārbaudes (tādas, kas nav paredzētas likumā, un ir bezjēdzīgas pēc būtības), un tā rezultātā iegūtā informācija tāpat neko neuzlabo skolēna izglītošanā, jo ir pārāk vispārīga, triviāla, nereti arī nezinātniska. Skolēns ar jebkuru atzinumu (privāti, pedagoģiski medicīniskās komisijas vai ārsta izsniegtu) atgriežas skolā, kur apmācības kvalitātē, multimediju mācību grāmatu un asistīvo tehnoloģiju pieejamībā nekas netiek mainīts. Piemērus šādām situācijām mēs redzējam arī pētījuma gaitā, kad skolēni, kuri ir formālajā speciālo vajadzību sistēmā un kuriem ir pieejams ļoti liels papildu apmācības resurss, tāpat lasīja ļoti slikti. Viņiem blakus bija skolēni ar tikpat sliktu lasītprasmi, bet bez jebkādas formālas identifikācijas.

Esošo metodisko resursu nodošana skolām un jaunu veidošana

Tāpat ir jāatbloķē *Acadience* testa administrēšana tikai kā disleksijas diagnostikas instruments ierobežotas speciālistu grupas rīcībā, jo pēc būtības – pēc testa radītāju norādēm - tas ir klases līmeņa (skolotāja) un tikai skrīninga, ne disleksijas diagnostikas tests, ar kuru ir jāstrādā skolotājiem, ne logopēdiem un psihologiem. Tāpat ir jānodod katras skolas rīcībā testam pievienotie metodiskie materiāli, nevis jāierobežo to pieejamība tikai nedaudzās privātp praksēs. Neviena no šajā pētījumā iekļautajām skolām ar *Acadience* testu un tam piekritīgajiem metodiskajiem materiāliem nestrādā.

Līdzās nepieciešamībai veidot klases līmenim atbilstošus tekstus un lasītmācīšanas metodikas ir nepieciešams veidot multimediju mācību grāmatas, kas skolēniem palīdzētu piekļūt mācību vielai to klausoties. Skolēni, kuri slikti lasa, uzzina mazāk nekā viņu klasesbiedri, jo nespēj izlasīt mācību grāmatas. Tas, ka Latvijas skolēni ne tikai slikti lasa, bet arī hroniski nepieklūst mācību saturam, tāpat zina mazāk nekā vajadzētu, ir vēl viens cēlonis mūsu piecpadsmitgadīgo skolēnu zemajiem rezultātiem SSNP. Ja valstīs, kurās SSNP un PIRLS pētījumos ir augsti lasītprasmes rādītāji (Īrija, Ziemeļīrija, ASV, Anglija, Zviedrija, Dānija, Norvēģija), ir plaši pieejamas multimediju grāmatas (Zviedrijā tās ir pieejamas pilnīgi katram skolēnam), tas pierāda, ka šo valstu skolēni prot ne tikai labāk lasīt, bet ir arī zinošāki vispār, jo abi testi vērtē spēju saprast un spriest par tekstu, ne tikai to izlasīt. Valstu noliegums veidot mācību grāmatas audio un multimediju formātos skolēniem ar lasīšanas traucējumiem ir izteikta padomju un postpadomju pedagoģiskā pieeja, kur reālu

palīdzību skolēniem aizstāj frāzes un nezinātnisku, neefektīvu kompensācijas veidu piedāvājums (Birzniece, Schmit, 2023).

Asistīvās tehnoloģijas ikdienas skolas gaitās un testēšanas situācijās

Paralēli papildu lasītāpmācībai skolēniem ar sliktu lasītprasmi jānodrošina personāla lietojuma datori ar *MS Office 365* programmatūru, kas ļautu viņiem vienlīdzīgi piekļūt mācību saturam, izmantojot iespējas drukātos mācību materiālus pārvērst mašīnlasāmos pieejamos (*accessible*) tekstos, izmantojot OCR programmatūru, un tad tos nolasot ar *MS Office 365 Word* “Lasīt balsi” funkciju. *MS Office 365 Word* arī nodrošina iespēju savu runu ierakstīt un nosūtīt skolotājam, izmantojot funkciju “Diktēt”. Tas ir veids, kā skolēniem rakstiskas atbildes vietā sniegt mutisku atbildi gan uz mājās veicamajiem uzdevumiem, gan pārbaudes darbos. Skolēniem ir jānodrošina iespēja tikai ar skolas izsniegtu atzinumu piekļūt tām mācību grāmatām multi mediju formātā (tās integrē drukāto tekstu ar balsi ierakstu), ko ir izveidojusi un Latvijas Neredzīgo bibliotēkai nodevusi Latvijas Disleksijas biedrība, un kuras pašreiz bibliotēkā ir pieejamas tikai uz formālu atzinumu pamata.

Skolēniem ir jānodrošina iespēja visus mājas un pārbaudes darbus veikt, izmantojot *MS Word* ar pareizrakstības labošanas rīkiem (*spell checks*); īpaši tas attiecas uz angļu valodu, kam ir ļoti sarežģīta ortogrāfija, kas vēl jo sarežģītāka ir skolēnam ar disleksiju.

Nacionālā līmenī ir jāievieš digitāli eksāmenu darbi, kuros skolēni ar disleksiju var izmantot *MS Word* ar teksta pareizrakstības labošanas rīkiem, drukāta teksta pārveides un klausīšanās iespējām, aizstājot pašreizējo praksi, kur VISC atļauj skolēniem ar disleksiju izmantot datoru tikai kā rakstāmmašīnu (liekot izmantot *NotePad* programmatūru, ne *MS Word* ar teksta pareizrakstības labošanas rīkiem).

Rekomendācijas lasītprasmes uzlabošanai

ASV Nacionālā lasīšanas paneļa meta analīze (2000), kas apkopo vairākos desmitos kvalitatīvu pētījumu sasniegtos rezultātus, uzrāda, ka visefektīvākais veids, kā uzlabot lasīšanas raitumu, ir atkārtota teksta lasīšana, kādam citam cilvēkam uzreiz labojot skolēna pieļautās kļūdas, un skolēnam atkārtoti lasot vienu un to pašu tekstu, līdz viņš to izlasa ar 96-100% precizitāti. Tikai pie tik augsta precizitātes līmeņa skolēns spēj automatizēt lasāmos vārdus.

Cilvēks, kuram skolēns lasa priekšā, var būt jebkurš cilvēks, kas labi lasa un spēj labot bērna kļūdas, tomēr mēs koncentrēsimies uz skolotāju kā šo treniņa personu, lai mazinātu Latvijā jau tā pārāk lielo spiedienu uz vecākiem kā lasīt mācīšanas veicējiem un atbildīgajiem par tās izaugsmi.

Kā norāda ASV pētnieki, atkārtota skaļa lasīšana tipiski/labi lasošiem skolēniem ir efektīva līdz 4. klases beigām, skolēniem ar lasīšanas traucējumiem tā ir efektīva visu laiku – pat vidusskolā (National Reading Panel, 2000).

Nacionālā Lasīšanas paneļa meta analīzes rezultāti norāda, ka skolotājiem, organizējot atkārtotās lasīšanas treniņu, ir regulāri jāmonitorē lasīšanas ātrums. To var darīt gan neformālā, skolotāja noteiktā veidā, gan izmantojot standartizētus instrumentus, kāds ir šajā pētījumā piedāvātais pvm mērījums 4. klasēm gada robežās. Skolotāji var mērīt gan lasīšanas tempu, gan lasīšanas precizitāti, gan teksta sapratni. (National Reading Panel, 2000), abiem pēdējiem parametriem Latvijas situācijā veidojot savus testēšanas instrumentus. Lasīšanas ātruma izaugsmi nevajag veikt biežāk kā reizi divās nedēļās, lai izvairītos no nejaušām rezultātu svārstībām.

Gadījumos, kad klasē ir maz skolēnu, skolai vajag sadarboties ar citām skolām, apkopjot pvm rādītājus un sadalot tos procentilēs, jo pārāk maza datu kopā rezultāti var neatpoguļot visas populācijas tendences, piemēram, klasē dominē ļoti slikta lasītprasme, kas var maskēt to, kas uzskatāms par labu vai sliktu lielākā skolēnu grupā.

ASV Nacionālā lasīšanas paneļa analīze norāda arī to, ka klusa individuāla lasīšana noteiktu laiku, lai uzlabotu lasīšanas raitumu, ir neefektīva metode; kontrolēta, cita cilvēka uzraudzīta lasīšana ir daudz efektīvāks veids, kā uzlabot lasīšanas ātrumu. Īsumā – implicīta/netieša lasīt mācīšana ir daudz neefektīvāka kā eksplīcīta/tieša mācīšana. Ārī šī atziņa ir ļoti svarīga Latvijas kontekstā, kur (pēdējā laikā) ir ļoti liels - gan institucionāls, gan publisks - spiediens uz un ticība tam, ka skolēns, kas slikti lasa, darīs to labāk, vienkārši vairāk lasot. Kas, kā apstiprina pētījumi, nav taisnība, bērns, kas neprot lasīt, nevar sevi iemācīt lasīt, tam ir vajadzīga kompetenta, strukturēta, ilgstoša palīdzība no ārpuses un tam profesionāli sagatavotas personas. Jo īpaši svarīgi tas ir lasīšanas traucējumu gadījumos, kad bērni jau ir uzrādījuši noturīgas lasīšanas grūtības, kas izpaužas kā nespēja progresēt tikpat ātri kā viņu klasesbiedri.

Pētījumi liecina, ka lasīšana klusu uzlabo lasītprasmes rādītājus kopumā, bet ne specifiski lasīšanas ātrumu. No klusas lasīšanas ir citi ieguvumi, nevis raitāka, precīzāka, intonatīvi labāka lasīšana.

To var uzlabot tikai lasot priekšā kādam citam cilvēkam, kas uzreiz izlabo skolēna kļūdas un nodemonstrē, kā pareizi jāizlasa dotais vārds, kuru skolēns pats nevar izlasīt.

Atkārtotas skaļas lasīšanas treniņu vajag veikt intensīvā kursā – pa 20-40 minūtēm katru dienu 8 nedēļu garumā. Ja skolēna progress nav pietiekams (viņš nerasniedz vismaz 50. procentili), tad 8 nedēļu cikls ir jāatkārto.

Lasīšanas raituma papildu apmācībā var integrēt arī visu pārējo piecu lasītprasmes komponentu elementus – skolēniem var likt lasīt atsevišķus vārdus, ja ir redzamas izteiktas dekodēšanas grūtības, skolēnus var sensitizēt uz valodas skaņām un izteikumu robežām, ja skolēniem ir pazīmes par skaņu identifikācijas grūtībām (fonoloģiskās prasmes); skolēnus var iepazīstināt ar jauniem vārdiem, to pārnestajām nozīmēm, frazeoloģismiem, sakāmvārdiem, gramatiskām struktūrām, lai palielinātu viņu vārdu krājumu un sintaktisko formu atpazīšanu. Tas jādara arī tāpēc, ka skolēnam, sākot lasīt tekstu, ir jāsaprot katrs vārds tajā.

Lasīšanai ir jāizvēlas teksts, kas ir skolēna funkcionālās lasītprasmes līmenī – tas ir tāds, kurā skolēns nekļūdās vairāk kā 10 vārdos no 100. Par pietiekamu meistarību (*level of mastery*) uzskatāms līmenis, kad skolēns nekļūdās vairāk kā 4 vārdos no 100, t.i., viņš lasa ar 96% precizitāti.

Noslēdzot šo rekomendāciju, vēlreiz uzsvērsim, ka lasītprasmi veido saistīta teksta, ne atsevišķu vārdu, lasīšana. Lai lasītu prasmīgi, skolēnam ir vajadzīgas zināšanas, kas pārsniedz atsevišķu vārdu izlasīšanu, un tās var iegūt, lasot tekstu, kur vārdi ir saistīti jēgpilnā kontekstā (Fleischer, Jenkins, & Pany, 1979).

Literatūra

- Birzniece, E., Schmit, T., Boneva, D., Mihova, E., Krejčova, L., Pehancova, J., Metin, O. F. (2015). *Izglītības pakalpojumu mobilitāte vidusskolēniem ar disleksiju*. Rīga: Biedrība Pro Futuro.
- Birzniece, E., & Schmit, T. J. (2023). *Audio mācību grāmatu veidošana un izmantošana skolā*. Rīga: Latvijas Disleksijas biedrība. Izgūts no <https://onedrive.live.com/?authkey=%21AL2PILiP%2DxVJzAM&cid=D5B40A2A76575F35&id=D5B40A2A76575F35%2183275&parId=D5B40A2A76575F35%2181196&o=OneUp>
- Farrall, M. L. (2012). *Reading Assessment. Linking Language, Literacy, and Cognition*. New Jersey: Wiley.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Hasbrouck, J., Tindal, G. (2006). Oral Reading Fluency Norms: A Valuable Assessment Tool for Reading Teachers. *Reading Teacher*, 59(7), 639.
- Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., Cushen White, N., Hoeft, F. (2018). Recognizing Psychiatric Comorbidity with Reading Disorders. *Frontiers in Psychiatry*, March 27. doi: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00101>
- Jimerson, S. R., Kaufman, A. M. (2003). Reading, Writing, and Retention: A Primer on Grade Retention Research. *The Reading Teacher*, 56:7, 622-635.
- LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323.
- Logan, G. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 123-146.
- National Reading Panel. (2000). Retrieved from <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Snowling, M. J. (2019). *Dyslexia. A Very Short Introduction*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia*. Oxford, United Kingdom: Blackwell Publishing.